

ارائه الگویی به منظور برنامه‌ریزی درسی جهت تربیت مدرس آموزش زبان خارجی به شیوه مجازی (از دور)

Presenting a model for planning an educational course for training distance online language faculty

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۹/۲۵؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۲/۲۹

F. Dehbashi Sharif., (Ph.D Students), B. Zandi., (Ph.D), E. Ebrahimzadeh., (Ph.D), S. M. Ziahossaini., (Ph.D) & A. Alipour., (Ph.D)

Abstract: This article aims to introduce a model for training language faculties for the purpose of online IT-based teaching. To achieve this goal the researcher followed both the analytical documentary research method and descriptive-survey based method of research. So first the educational principles and proposed indices in classical language faculty training were investigated and those curriculum based principles and indices which were shared between classical and virtual faculty training were planned. Then based on the UNESCO proposed standards for training faculties and Beetham learning model in JISC in England, Koehler & Mishra achievements in Technological Pedagogical Content Knowledge, and the results of different academic projects in American, British, Australian, some developing Asian and African universities the prerequisites of the model were planned. Third, to evaluate the insights of language faculties towards their present abilities and facilities, necessary for starting e- language teaching and also predicting the probable challenges, based on the prerequisites of the project, nine questionnaires were prepared and distributed among language faculties in seven universities. After analyzing the results and comparing them with the findings of other countries, based on the present situation of our country, Iran, the researcher presented a coalition model for training online language faculties consist of the following five phases: 1) how to clarify the prerequisites, 2) how to predict the necessary facilities for having a successful course, 3) how to make language faculties familiar with online strategies and electronic devices used in e- language teaching, 4) how to make language faculties familiar with the strategies and principles of teaching languages online and 5) how to make language faculties familiar with language faculty online evaluation system. In this model, the researcher tried to present each phase in detail practically.

Key Words: faculty training, virtual language teaching, e-teaching, online language teaching strategies and devices, Information- Communication Technology

فروزان ده‌باشی شریف، دکتر بهمن زندگی، دکتر عیسی ابراهیم زاده، دکتر سیدمحمد ضیاء حسینی، دکتر احمد علمپور

چکیده: هدف پژوهش معرفی الگویی به منظور تربیت مدرس آموزش زبان خارجی برای تدریس به شیوه مجازی است. برای انجام کار از دو روش تحقیق اسنادی-تحلیلی و توصیفی-پیمایشی استفاده شد. ابتدا اصول آموزشی در تربیت مدرس آموزش زبان به شیوه کلاسیک مورد بررسی قرار گرفت و مولفه‌های مشترک بین تربیت مدرس زبان خارجی به شیوه کلاسیک و مجازی و شاخص‌های مطرح در برنامه‌ریزی درسی تربیت مدرس به‌طور کلی و رشته زبان به‌طور خاص ترسیم گردید. در این شیوه مجازی با بهره‌گیری از استانداردهای مطرح شده توسط سازمان یونسکو، مدل یادگیری بیتام در کمیته مشترک اطلاعات سیستم (JISC) در انگلستان، دستاوردهای کوهر و میشر در زمینه آموزش مبتنی بر فناوری و نتایج حاصل از طرح‌های اجراشده در دانشگاه‌های مختلف کشورهای آمریکا، انگلستان، استرالیا و تعدادی از کشورهای در حال توسعه آسیا و آفریقا پیش‌نیازهای مطرح در الگو توصیف گشت. سپس با اعمال روش تحقیق توصیفی-پیمایشی، ۹ پرسش‌نامه در بین مدرسان زبان ۷ دانشگاه توزیع گردید. پس از تحلیل یافته‌های پیمایشی بر مبنای امکانات، توانایی‌ها و ضعف‌های موجود در این زمینه، مدلی تلفیقی مشکل از پنج مرحله جهت تعیین پیش‌نیازها، پیش‌بینی امکانات لازم برای کسب موفقیت دوره، آشنا ساختن مدرسان با مجموعه راهبردها و ابزارهای الکترونیکی مورد استفاده در آموزش الکترونیکی زبان، آشنا ساختن مدرسان با راهبردها و مبانی تدریس بر خط زبان خارجی و آشنا ساختن مدرسان زبان با شیوه‌های ارزیابی کار استادان مجازی با ذکر جزئیات اجرایی ممکن ارائه گردید.

کلید واژه‌ها: تربیت مدرس، آموزش مجازی زبان خارجی، ابزارها و راهبردهای الکترونیکی آموزش زبان، فناوری اطلاعات و ارتباطات (فوا).



مقدمه و بیان مسئله

پیشرفت سریع ارتباطات الکترونیکی در زمینه آموزش و یادگیری باعث به وجود آمدن محیط‌های یادگیری جدیدی به واسطه فناوری شده و امکان تغییر فرایند یاددهی و یادگیری را در تمام زمینه‌های آموزشی به شکلی پویا، کاملاً تعاملی و انگیزشی فراهم آورده است (خان^۱، ۱۹۹۷). امروزه دانشگاه‌هایی که در صدد ارتقاء سطح آموزشی خود در یک مقیاس جهانی و قابل قبول هستند، در کنار نظام آموزش کلاسیک خود، شرایط ایجاد محیط آموزش مجازی و بهره‌گیری از روش‌های آموزشی و منابع مختلف داخلی و جهانی را فراهم کرده‌اند و همین امر تسلط داشتن به زبان‌های خارجی و یا قراردادن زبان ملی خود در فهرست زبان‌های قابل تعلیم خارجی را به یکی از عمده‌ترین اهداف آموزش عالی کشورهای جهان تبدیل کرده است (یونسکو، ۲۰۰۶).

به اعتقاد وسترا و اسلوپ^۲ (۲۰۰۱)، در پی گسترش یادگیری با کمک رایانه، فناوری ارتباط بر خط^۳ باعث به وجود آمدن نسل جدیدی از رسانه‌های آموزشی و متعاقب آن چارچوب آموزشی جدیدی شد و به همین دلیل در تربیت مدرس آموزش زبان نیازهای جدیدی به وجود آمده است که باید برای رفع آن‌ها برنامه‌ریزی و پیش‌بینی مناسب و سریعی صورت گیرد. واقعیت این است که ایجاد دوره‌های آموزش مجازی زبان خارجی تنها زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که علاوه بر داشتن زیرساخت‌های فنی لازم، اعضاء هیئت علمی دانشگاه نیز آمادگی لازم برای انطباق با این نحوه آموزش را پیدا کرده باشند. با افزایش نقش فاوا در آموزش دو راه پیش‌روی ما قرار می‌گیرد اول ارائه راهبردی کوتاه مدت در قالب برگزاری دوره‌های آشنایی با آموزش الکترونیکی زبان و شیوه‌های آموزش از دور و دوم ارائه راهبردی بلندمدت تحت عنوان ایجاد دوره تربیت مدرس آموزش مجازی زبان خارجی در قالب دوره‌ای مستقل یا بخش مکمل دوره تربیت مدرس آموزش زبان خارجی (سیمون^۴، ۲۰۰۸).

به‌منظور کسب موفقیت در آموزش زبان خارجی در دانشگاه‌ها قبل از هر چیز باید به این نکته توجه کرد که تربیت مدرس آموزش زبان یک روند تدریجی و چندساله است که نمی‌تواند

-
1. Khan
 2. Westera & Sloep
 3. Online
 4. Simon

ارائه الگویی به منظور برنامه‌ریزی درسی جهت تربیت مدرس

فقط در طول دو یا سه سال برای ابد صورت گیرد. به دلیل تنوع رشته‌ها و نیازهای هر رشته در بخش‌های عمومی و تخصصی همواره باید دوره‌های آموزش تکمیلی و ارتقا سطح علمی برای مدرسان زبان برگزار شود. هدف این مقاله ارائه مدلی جهت تربیت مدرس آموزش الکترونیکی زبان‌های خارجی به شکل مستقل (از دور) یا تلفیقی (کلاس سنتی و کلاس تحت وب) است که می‌تواند در برنامه‌های تربیت مدرس آموزش زبان خارجی و دوره‌های آموزش ضمن خدمت مورد استفاده قرار گیرد.

چارچوب نظری

تقریباً از اواسط دهه ۱۹۸۰ شاهد مطالبی هستیم که در زمینه استفاده از برنامه‌های نرم‌افزاری رایانه‌ای در آموزش زبان خارجی و ضرورت آموزش اعضاء هیئت علمی برای استفاده از رایانه در کلاس‌های درس منتشر شدند (هاردیستی و ویندیت^۱، ۱۹۸۹، گودن^۲، ۱۹۹۶). از سال ۱۹۹۸ تا کنون تحقیقات گسترده‌ای در زمینه تزریق و اجرای برنامه‌های تحت وب در آموزش کلاسیک زبان‌های خارجی و یا آموزش مجازی زبان‌های خارجی تحت وب صورت گرفته‌اند و از سال ۲۰۰۹ به بعد، شاهد به‌کارگیری آموزش تلفیقی زبان خارجی از طریق استفاده از گزیده‌ای از مجموعه ابزارهای الکترونیکی آموزش از راه دور در کنار آموزش چهره به چهره و کلاسیک زبان هستیم (یونسکو، ۲۰۰۹).

محققان مختلفی در زمینه استفاده شبکه تارگستر (وب) در تدریس زبان خارجی نتیجه تحقیقات خود را در قالب کتاب و مقاله منتشر کردند: برای نمونه اسپرلینگ^۳ (۱۹۹۸)، کلارک^۴ (۲۰۰۰) و ویندیت، هاردیستی و ایستمنت^۵ (۲۰۰۰) و هم‌چنین در زمینه تشویق مدرسان زبان انگلیسی به استفاده از آموزش تحت وب نیز کتاب‌هایی منتشر شد از جمله زندفی^۶ (۲۰۰۵) و آکستل^۷ (۲۰۰۷).

-
1. Hardisty & Windeatt
 2. Gooden
 3. Sperling
 4. Clarke
 5. Eastment
 6. Szendeffy
 7. Axtell

شاپل و جیمسون^۱ در سال ۲۰۰۸ کتابی را در زمینه نکاتی پیرامون استفاده از رایانه و شبکه‌های رایانه‌ای با معرفی برجسته‌ترین کارهای انجام گرفته در این زمینه و معرفی پایگاه‌های اطلاع‌رسانی و آموزشی زبان انگلیسی در سطح دنیا برای مدرسین زبانی که می‌خواهند از برنامه‌های آموزشی تحت شبکه‌های الکترونیکی در کلاس‌های مجازی، حقیقی و یا تلفیقی خود استفاده کنند، ارائه کرده‌اند. ابتکار عمل آن‌ها در این زمینه معرفی ابزارهای الکترونیکی و نحوه تدریس هر مهارت در سایت‌های مختلف و با استفاده از نرم‌افزارهای مختلف است (شاپل و جیمسون، ۲۰۰۸).

در سال ۲۰۰۳، دنن و بونک^۲ به این نتیجه رسیدند که طراحان آموزشی رشته‌های مختلف، همان مدرسینی می‌توانند باشند که از بیش آموزش لازم برای طراحی دوره آموزشی برخوردارند و باید تحت تعلیم در زمینه مدیریت و اجرای دوره‌های بر خط یا مجازی قرار گیرند. دیدگاه‌های مطرح در تربیت مدرس زبان خارجی را به اعتقاد بورگ^۳ (۲۰۰۳)؛ کوشنر و رینولد^۴ (۱۹۹۸)؛ را می‌توان به دو دیدگاه کلی تقسیم کرد. یک دیدگاه تربیت مدرس را مخاطب قرار می‌دهد و دیدگاه دیگر توسعه مهارت‌های شغلی را مدنظر دارد.

الف) دیدگاه تربیتی

در دیدگاه تربیتی، تربیت به معنای ارائه فعالیت‌هایی است که مستقیماً مسئولیت‌های فعلی مدرس را در نظر می‌گیرد و اهداف آنی و کوتاه مدت را در مورد توجه قرار می‌دهد و افراد را آماده مواجه شدن با اولین جلسات تدریس و یا قبول مسئولیت به عنوان یک مدرس می‌کند. دیدگاه تربیتی شامل پیش‌بینی پیش‌نیازهایی چون آشنایی با مفاهیم و اصول لازم برای تدریس و ارائه روش‌های مناسب در کلاس درس می‌شود. متخصصین امر در مورد محتوای برنامه تربیت مدرس بر مبنای استانداردهای موجود و یا کتاب‌های مطرح در زمینه روش‌های تدریس و آموزش و یادگیری تصمیم می‌گیرند. معمولاً برای کسب آمادگی تدریس افرادی به‌عنوان ناظر و فردی به‌عنوان سرپرست، داوطلبان تدریس را با راهنمایی و نظریات خود هدایت می‌کنند. دیدگاه تربیتی به مدرسان زبان می‌آموزد چگونه درس خود را شروع کنند، چه کتابی را برای

1. Chapelle and Jamieson
2. Dennen & Bonk
3. Borg
4. Cocheneur and Reynolds

ارائه الگویی به منظور برنامه‌ریزی درسی جهت تربیت مدرس

تدریس برگزینند، چگونه از روش‌های قدیم (تدریس مستقیم) و جدید تدریس (مشارکت گروهی) استفاده کنند، چگونه سئوالات مناسبی متناسب با سطح شناختی دانشجویان و سطح درس طرح کنند، از ابزارهای کمک آموزشی چگونه بهره بگیرند و با استفاده از چه روش‌هایی به دانشجویان در مورد کارهایشان بازخورد بدهند.

ب) دیدگاه توسعه مهارت شغلی

دیدگاه توسعه مهارت شغلی، اهداف بلندمدت‌تری را برای گسترش درک حرفه‌ای در نظر می‌گیرد. این دیدگاه ابعاد مختلف کار تدریس را بر مبنای مرور، تامل و بازانندیشی در مورد کاربرد نظریه‌های تدریس پس از اجرای حرفه‌ای مخاطب قرار می‌دهد. هدف این دیدگاه کسب درک چگونگی روند یادگیری زبان خارجی در طول جلسات درسی و تغییر نقش یادگیرندگان در طول فرایند یاددهی-یادگیری، درک نوع تصمیماتی است که معلم و دانشجویان در طول کلاس می‌گیرند و مرور نظریات و اصول تدریس زبان و سبک‌های تدریس و تعیین دیدگاه و نگرش دانشجویان نسبت به فعالیت‌های کلاسی است. راهبردهایی که در توسعه مهارت شغلی مدرسان زبان صورت می‌گیرد شامل مستندسازی انواع شیوه‌های تدریس، تامل و بازانندیشی تحلیلی روند تدریس، باورهای حرفه‌ای مدرسان، میزان درک ارزش‌ها و اصول مطرح در تدریس، مرور نحوه تعامل مدرس با دانشجویان و دانشجوین با یکدیگر و میزان مشارکت جمعی و فردی دانشجویان در پیشبرد طرح‌های گروهی است. در عین حال شیوه ارزیابی مدرس از کار خود و تحلیل او از جریان تدریس و روش‌هایی که به کار گرفته است و چگونگی برخورد مدرسین با برنامه درسی مصوب و مطالب آموزشی نیز در حوزه توسعه مهارت شغلی مدرسان قرار می‌گیرد و می‌تواند منجر به طرح نظریات آموزشی جدید در حوزه مبانی و الگوهای تدریس، نوع‌آوری در زمینه تدریس مهارتی خاص و یا تغییر نظام ارزیابی آموزشی شود (ولف^۱، ۲۰۰۵).

الگوی مفهومی دوره‌های کلاسیک تربیت مدرس زبان خارجی

محقق در بررسی تحقیقات به‌عمل آمده از روند دوره‌های کلاسیک تربیت مدرس زبان خارجی که توسط بال و مک دیارمید^۲ (۱۹۹۰)، کوشران، کینگ و دورویتر^۳ (۱۹۹۳)، موری^۴

1. Wolf
2. Ball & McDiarmid
3. Cochran. King, & DeRuiter
4. Murray

(۱۹۹۶) و انجمن ملی اعتباربخشی به دوره‌های تربیت معلم در آمریکا^۱ (۲۰۰۱) ارائه شده است و مقابله آن‌ها با برنامه‌های شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در گروه زبان در مقاطع مختلف تربیت معلم و مدرس از جمله آموزش زبان فارسی در ایران مصوبه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورخ ۸۸/۱۲/۲۲ آموزش زبان انگلیسی مصوب ۸۶/۲/۲۹ و آموزش زبان فرانسه مورخ ۸۶/۴/۲۵ و آموزش زبان آلمانی مورخ ۸۲/۱۲/۵ به این نتیجه رسید که صرف‌نظر از دروس عمومی تقریباً در ایران نیز مانند بیش‌تر کشورهای دنیا در زمینه تربیت مدرس زبان خارجی، روال مشابهی جریان دارد که شامل پیروی از مفاهیم و اصول آموزشی زیر می‌شوند:

الف) یادگیری مجموعه متنوعی از توانایی‌ها و مهارت‌های زبانی، یادگیری رهیافت‌های ارائه مطلب از روش‌های طرح سؤال گرفته تا توضیح مسائل و ارائه سخنرانی به زبان دوم، فراهم آوردن شرایط تدریس عملی برای کسب مهارت تدریس در موقعیت‌های واقعی؛

ب) یادگیری مهارت‌های شناختی و تسلط بر شیوه‌های تحلیل و حل مسئله و ابزار دستیابی به تفکر انتقادی و خلاقیت جهت اخذ تصمیمات صحیح در انتخاب روش‌ها و فنون آموزشی مناسب در هنگام تدریس و هدایت روند یادگیری دانشجویان. (این بخش در تدریس الکترونیکی به دلیل ضرورت استفاده از شیوه‌های مختلف طراحی آموزشی پررنگ تر می‌شود)؛
ج) یادگیری چگونگی کسب دانش و بازسازی آن به شکل مستقل و مادام‌العمر در نقش دانشجو و محقق فعال که دیدگاهش نسبت به یادگیری، بازسازی و شکل‌دهی جدید مطالب در ذهن خود است؛

د) یادگیری تامل و بازاندیشی که از طریق ارزیابی، تامل و طرح بازتاب‌های تعقلی در مورد فعالیت‌های آموزشی در کلاس درس و نقد جلسات تدریس صورت می‌گیرد. به همین دلیل بررسی تک تک تجربیات فردی و جمعی مدرسان در این یادگیری نقش کلیدی ایفا می‌کند؛
ه) رشد دیدگاه شخصی و اهداف آموزشی در موارد زیر:

۱) کسب دانش موضوعی بر مبنای دستور زبان، تجزیه و تحلیل گفتمان، آواشناسی، سنجش و ارزیابی، تحقیقات مربوط به اکتساب و یادگیری زبان دوم، روش تدریس، تدوین برنامه درسی و سایر فضاهای کسب دانش حرفه‌ای مطرح در تدریس زبان؛

ارائه الگویی به منظور برنامه‌ریزی درسی جهت تربیت مدرس

۲) مهارت تعلیم و تربیت در زمینه تدریس حوزه‌های تخصصی و کسب توانایی تدریس مهارت‌های مختلف زبان در تدریس به سنین مختلف و پیش زمینه‌های متفاوت؛

۳) آگاهی شخصی به معنی شناخت خود به‌عنوان یک مدرس با پایبندی به اصول و ارزش‌های آموزشی مشخص و شناخت نقاط ضعف و قوت خود؛

۴) درک یادگیرندگان زبان، به معنی درک سبک یادگیری افراد و مشکلات و سختی‌هایی که زبان آموزان در حین یادگیری زبان با آن مواجه می‌شوند و شیوه‌های قابل درک ساختن محتوای آموزشی برای دانشجویان؛

۵) درک برنامه درسی و مطالب آموزشی، به معنی تعمیق درک فردی از برنامه درسی و تعیین سطوح مختلف آن و تغییراتی که می‌توان در ارائه مطالب آموزشی ایجاد کرد؛

۶) پیشرفت شغلی، کسب دانش و مهارت لازم برای ارتقاء و پیشرفت شخصی، شامل کسب مهارت‌های مدیریتی و نظارت؛

۷) آشنایی با انواع آزمون‌ها و شیوه‌های سنجش در سطوح مختلف کسب مهارت‌های زبانی و تسلط بر کاربردهای علمی، اجتماعی و فرهنگی زبان خارجی؛

۸) آشنایی با دیدگاه موسسات آموزش عالی در زمینه سیاست‌ها و انتظارات مربوط به آموزش زبان خارجی در سطح دانشگاه‌ها.

مطالعه دقیق طرح‌های مختلف پژوهشی و نتایج طرح‌های اجرا شده در زمینه آشنا ساختن مدرسان رشته‌های مختلف و رشته زبان‌های خارجی در دانشگاه‌های مختلف دنیا از جمله دانشگاه ویسکانزین^۱، دانشگاه ایندیانا^۲، دانشگاه آزاد انگلیس^۳، دانشگاه ایالتی نیویورک^۴، دانشگاه جورج واشنگتن^۵، دانشگاه کتاکی غربی^۶ و سایت‌های مختلف موسساتی چون دانش جونز^۷، موسسه والدن^۸، مرلوت^۹، ذهن‌های سیری ناپذیر^{۱۰}، کلاس جهانی، و سایت‌های شخصی افرادی

-
1. University of Wisconsin
 2. Indiana University
 3. Open university
 4. the State University of New York
 5. George Washington University
 6. Western Kentucky University
 7. JonesKnowledge.com
 8. Walden Institute
 9. MERLOT.org
 10. HungryMinds.com

چون دانیال کرگ^۱، میشل گری^۲ و وهیسانگ کنگ^۳ و... نشان می‌دهد که در تربیت مدرس آموزش مجازی زبان علاوه بر تمام موارد مطرح شده در شیوه کلاسیک مسائل دیگری نیز مطرح است که بی‌توجهی به آن‌ها منجر به شکست هرگونه برنامه‌ریزی در زمینه تربیت مدرس آموزش الکترونیکی زبان و استفاده از فناوری در امر آموزش زبان خارجی می‌شود. در این‌جا به دستاوردهای چند طرح ارائه شده در زمینه آشنا ساختن مدرسان به آموزش الکترونیکی تحت وب اشاره می‌کنیم.

یافته‌های کوهلر و میشر^۴ (۲۰۰۹) در زمینه کاربرد محتوای علمی در فناوری از دیدگاه آموزشی (TPCK)^۵ در نشریه فناوری و تربیت معلم، چارچوبی را برای تلفیق محتوای آموزشی، اصول تعلیم و تربیت و فناوری در محیط آموزشی تحت وب برای تربیت مدرسین مسلط به فناوری ارائه کرد. در این مدل مدرس در یک تیم فنی-آموزشی قرار می‌گیرد. نقش او مهندسی و طراحی سیر مراحل آموزش در محیط مبتنی بر فناوری روز، تهیه محتوای آموزشی و تدریس تحت وب است. پس باید برای کار در این محیط علاوه بر داشتن دانش تخصصی و تسلط بر مسائل تربیتی با راهبردها و ابزارهای فناوری و انواع شیوه‌های برقراری ارتباط هم آشنا باشد. برای تربیت حرفه‌ای مدرس زبان بهتر است با استفاده از فاوا از شبکه‌های آموزش تحت وب به شکل مستقل و یا در ترکیب با شیوه‌های سنتی تربیت مدرس و آموزش کلاسی استفاده کرد و با برنامه‌ریزی منسجم و استفاده از رهیافت‌های ساختن گرایانه و مبتنی بر حل مسئله به تربیت مدرس زبان خارجی پرداخت.

کوبک و مولر^۶ در سال ۲۰۰۵، در تحقیقات خود در زمینه تربیت مدرس حرفه‌ای به منظور بهبود کیفیت تدریس برخط در کاری مشترک بین دانشگاه‌های آلمان و امریکا اعلام کردند که باید دیدگاه ساختن‌گرایی را در تربیت مدرس به کار برد و میزان پذیرش این دیدگاه را در کار مدرسین زبان بررسی کرد و به آن‌ها این فرصت را داد که در آموزش برخط، به تاثیر نقش

-
1. Dan Craig Michelle Gray
 2. Michelle Gray
 3. Wu Hsiang-Keng
 4. Koehler & Mishra
 5. Technological Pedagogical Content Knowledge
 6. Koubek & Moeller

ارائه الگویی به منظور برنامه‌ریزی درسی جهت تربیت مدرس

اساسی خود پی ببرند. در این صورت است که مراکز دانشگاهی برای تربیت استادان زبان خود برای تدریس از دور می‌توانند برنامه‌ریزی کنند و به ایجاد دوره‌های آموزشی مربوطه بپردازند.

تسنگ^۱ (۲۰۰۹) از دانشگاه تایوان، در تحقیقات خود در زمینه تربیت مدرس حرفه‌ای زبان خارجی که قادر به استفاده از رایانه در آموزش باشد، به این نتیجه رسید که با توجه به این که در زمینه نگرش و ذهنیت مدرسان زبان نسبت به استفاده از رایانه در آموزش زبان کمتر تحقیق شده است و آن‌ها کمتر با مفهوم کاربرد محتوای علمی در فناوری از دیدگاه آموزشی (TPCK) آشنا شده‌اند، چنانچه برای آن‌ها دوره‌های آموزشی مناسبی در نظر گرفته شود، شکاف دیجیتالی موجود بین ذهنیت استادان و دانشجویان و انتظارات آن‌ها از آموزش زبان در عصر کنونی بسیار کم می‌شود. نتیجه تحقیق تسنگ نشان داد که دوره‌های تربیت مدرس زبان مبتنی بر استفاده از رایانه در تایوان با موفقیت کامل در زمینه تغییر نگرش و تعدیل شیوه تدریس استادانی که این دوره‌های آموزشی را طی کرده‌اند، همراه بوده است.

در سال ۲۰۰۹، یسیم اوزک^۲ و همکارانش در ترکیه در زمینه ضرورت آشنایی با محتوای آموزشی مبتنی بر فناوری در طی دوره تربیت مدرس آموزش زبان با استفاده از مدل آموزشی (میشرا و کوهلر^۳، ۲۰۰۹)، مبتنی بر ترکیب دانش در زمینه تهیه محتوای آموزشی، محتوای چندرسانه‌ای مبتنی بر فناوری و دانش استفاده از فناوری مناسب در زمینه آموزشی مربوطه، به این نتیجه رسیدند که گذراندن این دوره‌های آموزشی باعث بهبود نگرش و ارتقاء سطح تعامل و کیفیت آموزش زبان در دانشگاه می‌شود.

بررسی یافته‌های کشورهای دیگر مشخص می‌کند که برای ارائه مدل تربیت مدرس آموزش مجازی مولفه‌های خاص آموزش الکترونیکی مبتنی بر رایانه و تحت شبکه تارگستر جهانی باید به مجموعه‌ای مرکب از مهارت‌های ارتباطی لازم در سطوح مختلف ارتباطات آموزشی، میزان آمادگی ذهنی و عملی مدرسان برای شروع آموزش برخط زبان خارجی و سایر عوامل موثر برای گذار از آموزش سنتی زبان به آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات و روش‌های نوین تدریس زبان خارجی در سطح عمومی و تخصصی در دانشگاه‌ها توجه کرد. به همین

1. Tseng, J. J.

2. Yesim Ozek

3. Mishra and Koehler

منظور در جزئیات اجرایی مدل پیشنهادی محقق به تفکیک از ایده‌های مطرح شده در این تحقیقات استفاده شده است:

در زمینه تحلیل نظام تعاملات انسانی و مهارت‌های ارتباطی از تحقیقات فلاندرز^۱، (۱۹۷۰) در زمینه الگوهای مطرح در تعاملات اجتماعی و مدیریت و رهبری ارتباطات آموزشی از تحقیقات ولف^۲، (۲۰۰۵)؛ گرو دین^۳، (۱۹۹۴)؛ گوناواردنا^۴، (۲۰۰۱)؛

در مورد آینده تدریس برخط در سطح دانشگاه‌ها از تحقیقات کیم و بانک^۵، (۲۰۰۶)؛ در مورد مدیریت ارتباطات و نظریه‌ها و اصول تعاملات و ارتباطات از تحقیقات ماتر^۶، (۲۰۰۶) و بنیاد آموزشی استفاده شده است.

روش تحقیق

این تحقیق در واقع در زمره اولین تحقیقاتی است که در سطح کشور در زمینه ایجاد رشته تربیت مدرس آموزش مجازی زبان خارجی به شیوه برخط انجام می‌گیرد و از نوع تحقیقات بنیادی با هدفی کاربردی^۷ شمرده می‌شود که جهت توسعه دانش در زمینه تربیت مدرس آموزش مجازی زبان خارجی در دو بعد کمی و کیفی انجام گرفته است. با استفاده از روش تحقیق اسنادی-تحلیلی محقق سعی کرد با بررسی تحلیلی نظریه‌ها در زمینه‌های وابسته به برنامه‌ریزی آموزش از دور به شیوه الکترونیکی، شاخص‌های مطرح در آموزش و یادگیری زبان خارجی، بررسی، تحلیل و تلفیق چارچوب‌های یادگیری ارتباطی و تعاملی بر مبنای نظریات مطرح در روان‌شناسی شناختی و ساختن‌گرا، مدیریت آموزش و یادگیری، ارزیابی مبتنی بر مشاهده، سنجش، بازخورد و بازتاب تعقلی و سرانجام بررسی امکان استفاده از روش‌های تلفیقی در بهره‌گیری از انواع روش‌ها و فنون تدریس زبان در آموزش برخط، به مبانی لازم برای ارائه مدل

1. Flanders
2. Wolf
3. Grudin
4. Gunawardena
5. Kim & Bonk
6. Munter
7. Applied research

ارائه الگویی به منظور برنامه‌ریزی درسی جهت تربیت مدرس

تربیت مدرس آموزش زبان خارجی به شیوه مجازی دست یابد و مدلی ارائه نماید که چارچوب لازم را برای تربیت مدرس انواع زبان‌های خارجی داشته باشد.

پس از دستیابی به اصول آموزشی در تربیت مدرس آموزش مجازی زبان‌های خارجی به شیوه بر خط، از روش تحقیق توصیفی- پیمایشی برای بررسی وضعیت موجود، رابطه میان رویدادها و بررسی ماهیت شرایط حاکم استفاده گردید تا با تحلیل پیش‌نیازهای لازم جهت تربیت مدرس آموزش زبان به شیوه مجازی (از راه دور) مدلی مناسب برای این کار ارائه شود. جامعه آماری این تحقیق ۶۸ نفر از اعضای هیئت علمی زبان در شاخه آموزش زبان انگلیسی، زبان فرانسه، زبان آلمانی و زبان فارسی شاغل در ۷ دانشگاه کشور از جمله: (۱) دانشکده زبان خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز (۲) دانشگاه آزاد اسلامی واحد الکترونیکی (۳) دانشگاه تهران واحد الکترونیکی (۴) دانشگاه شهید بهشتی واحد مجازی، (۵) دانشگاه جامعه المصطفی، (۶) دانشگاه علم و صنعت و (۷) دانشگاه پیام نور درنیم سال اول تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ هستند.

علت انتخاب این دانشگاه‌ها در درجه اول امکان دسترسی محقق به اعضای هیئت علمی رشته‌های مختلف زبان خارجی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی و در درجه دوم داشتن سیستم آموزش مجازی و ارائه یکی از زبان‌های خارجی به شیوه مجازی است. درس زبان خارجی به شکل مجازی فقط در واحدهای الکترونیکی دانشگاه تهران، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه علم و صنعت، دانشگاه جامعه المصطفی و دانشگاه آزاد واحد الکترونیکی و دانشگاه پیام نور به شکل بسیار محدود و در حد ارائه جزوه یا کتاب و تبادل تکالیف آموزشی از طریق پست الکترونیکی ارائه می‌شود.

مراحل انجام تحقیق به شرح زیر بوده است:

مرحله اول: تعیین مولفه‌های لازم در ارائه مدل تربیت مدرس مجازی با استفاده از روش تحقیق اسنادی و مقایسه تطبیقی طرح‌ها و مدل‌های اجرا شده در زمینه تربیت مدرس آشنا به فناوری و تدریس مجازی در رشته‌های مختلف کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه که به برخی از آن‌ها قبلاً اشاره شد و با توجه به شرایط خاص رشته‌های زبانی،

مرحله دوم: تهیه پرسش‌نامه‌های لازم به منظور سنجش پیش‌نیازهای مدل ارائه شده شامل:

۱) بررسی امکانات زیرساختی و میزان دانش و تسلط مدرسان زبان در استفاده از رایانه با استفاده از بخش‌هایی از پرسش‌نامه سنجش آمادگی الکترونیکی واتکینز^۱ (۲۰۰۳) در تلفیق با پرسش‌نامه محقق ساخته؛

۲) ارزیابی مدرسان زبان از سطح مهارت‌های خود در حوزه مهارت‌های مطرح در تدریس برخط (پرسش‌نامه محقق ساخته)؛

۳) میزان آمادگی ذهنی اعضای هیئت علمی زبان‌های خارجی برای شرکت در دوره‌های آشنایی با آموزش از دور به شیوه الکترونیکی رشته خود (پرسش‌نامه محقق ساخته)؛

۴) میزان آشنایی اعضای هیئت علمی با ابزارهای آموزش مجازی زبان خارجی به‌منظور سنجش وضعیت موجود (پرسش‌نامه محقق ساخته)؛

۵) منابع و امکانات فناوری موجود در تعدادی از دانشکده‌های زبان خارجی (پرسش‌نامه محقق ساخته)؛

۶) سنجش میزان استفاده از فناوری‌های ارتباطات در کلاس‌های آموزش زبان خارجی در سطح دانشگاه‌ها به‌منظور سنجش وضعیت موجود (پرسش‌نامه محقق ساخته)؛

۷) نظرسنجی از اساتید آشنا به آموزش برخط (شاغل در بخش سنتی و یا مجازی)، پیرامون ارزش انواع ابزارها و راهکارهای الکترونیکی رایج (۳۵ مورد) در ارائه مهارت‌های زبانی (۷ مورد)، (پرسش‌نامه محقق ساخته)؛

۸) سنجش میزان آمادگی برای شرکت در کارگاه‌های آموزشی آشنایی با تهیه محتوا و تدریس تحت وب به‌منظور امکان‌سنجی برای اجرای طرح (پرسش‌نامه محقق ساخته)؛

۹) سنجش نظر اساتید زبان خارجی نسبت به شیوه تربیت مدرس آموزش مجازی زبان خارجی. (پرسش‌نامه محقق ساخته).

مرحله سوم: تعیین اعتبار علمی پرسش‌نامه‌ها توسط پنج نفر از اعضای هیئت علمی صاحب نظر در زمینه آموزش زبان خارجی و آموزش الکترونیکی در داخل و خارج از کشور و رفع اشکالات مربوطه

مرحله چهارم: سنجش آزمایشی پرسش‌نامه‌ها توسط ده نفر از استادان زبان فارسی و انگلیسی و رفع ابهامات مربوطه.

ارائه الگویی به منظور برنامه‌ریزی درسی جهت تربیت مدرس

مرحله پنجم: توزیع پرسش‌نامه‌ها مابین ۱۲۰ نفر از اساتید زبان. این پرسش‌نامه‌ها به صورت حضوری در اختیار استادانی که به شکل سنتی به تدریس زبان خارجی اشتغال دارند و به صورت الکترونیکی و حضوری در اختیار استادانی که به شکل الکترونیکی مشغول تدریس زبان خارجی در دانشگاه‌های مجازی هستند، قرار گرفت و پاسخ‌ها عموماً به شکل حضوری گاه تلفنی و در چهار مورد الکترونیکی دریافت گردید.

مرحله ششم: جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها و تعیین ضریب پایایی اولیه با استفاده از روش آلفای کرونباخ از ۷۲ پرسش‌نامه کامل به شرح زیر: پرسش‌نامه اول (۰,۹۷)، پرسش‌نامه دوم (۰,۹۴)، پرسش‌نامه سوم (۰,۹۳)، پرسش‌نامه چهارم (۰,۹۵)، پرسش‌نامه پنجم (۰,۸۱)، پرسش‌نامه ششم (۰,۸۷)، پرسش‌نامه هفتم (۰,۸۵)، پرسش‌نامه هشتم (۰,۷۳۹)، پرسش‌نامه نهم (۰,۷۰۹).

مرحله هفتم: ارائه مدل تربیت مدرس آموزش زبان به شیوه مجازی (از دور)

نتایج تحقیق

پس از دستیابی به نتایج تحقیق و تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی مشخص شد که هیچیک از استادان زبان در دانشگاه‌های مورد بررسی صرفاً به شکل برخط تدریس نمی‌کنند و اکثر پاسخ‌دهندگان در هر دو گروه زن و مرد در رده سنی ۴۰-۴۹ قرار دارند. دیدگاه مدرسان زبان رشته‌های مختلف نسبت به میزان توانایی خود در زمینه مهارت‌های رایانه‌ای و اینترنتی متفاوت است. بیش‌ترین درصد فراوانی استفاده از اینترنت و راهبردهای آموزش برخط به دانشیاران با ۸۰٪ فراوانی و سپس به استادیاران با ۴۳,۳ درصد فراوانی تعلق دارد و مربیان آموزشی بیشتر به روش سنتی تدریس می‌کنند. و در مقطع دکترا روش‌های برخط و الکترونیکی با وجود تعداد کم استادان از درصد نسبتاً مناسبی برخوردار است و ۸۷,۵٪ اعضای هیئت علمی شاغل در این مقطع آموزش الکترونیکی را در کار خود به‌کار می‌گیرند. با استفاده از اطلاعات و شواهد بدست آمده از پرسش‌نامه‌های این بخش مشخص شد که امکانات زیرساختی و توانایی‌های فردی مدرسان در استفاده از رایانه و اینترنت از سطح متوسط بیش‌تر است ولی نمی‌توان صرفاً بر روی امکانات و توانایی‌های فردی مدرسان حساب کرد و شواهد آماری مبین این است که نمی‌توان از تمامی منابع انسانی و فناوری موجود در دانشگاه‌های زبان استفاده کرد و باید برای گذار به تدریس الکترونیکی و مجازی زبان به تقویت زیرساخت‌های

انسانی و فناوری در اکثریت دانشگاه‌ها بویژه دانشگاه‌های سنتی پرداخت. علی‌رغم تمایل نسبی به شرکت در دوره‌های آموزشی آشنایی با تهیه محتوا و تدریس تحت وب، آمادگی ذهنی لازم برای شرکت در این دوره در مجموع دانشگاه‌های شرکت‌کننده در این تحقیق به استناد اطلاعات آماری حاصل از پرسش‌نامه سوم وجود ندارد و باید ابتدا قبل از هر کاری این آمادگی را با شناساندن امکانات آموزش برخط در مدرسان زبان ایجاد کرد. میزان آشنایی مدرسان با ابزارها و راهبردهای الکترونیکی در کل از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و میانگین متوسط ارزشی حاصل از سطح متوسط ارزشی کمتر است و تفاوتی بین کلیه مدرسان زبان خارجی شرکت‌کننده در این تحقیق از نظر آشنایی با مجموعه ابزارها و راهبردهای الکترونیکی در آموزش وجود ندارد. اکثریت مدرسان زبان خارجی با ابزارها و راهبردهای آموزش الکترونیکی آشنایی بسیار کمی دارند. در طرح تربیت مدرس آموزش مجازی زبان خارجی مشخص می‌شود که آشنا ساختن مدرسان زبان با ابزارها و راهبردهای الکترونیکی در سطح نظری و کاربردی ضرورت می‌یابد. میزان میانگین ارزیابی مدرسان زبان از مجموعه مهارت‌های مطرح در تدریس برخط جز در مورد مهارت جمع‌آوری اطلاعات به شیوه دیجیتالی از حد متوسط بیش‌تر است ولیکن میزان آن به اندازه‌ای نیست که مدرسان زبان را از تعلیم در این زمینه بی‌نیاز کند و با وجود این‌که تفاوت معنی‌داری بین مدرسان سنتی و مدرسان هم برخط و هم سنتی حاصل شده است ولی با افزایش سطح تشخیص این تفاوت از بین می‌رود و این امر مستلزم بذل توجه جدی به حوزه مجموعه مهارت‌های مطرح در طرح تربیت مدرس آموزش مجازی زبان در کل و در بخش مهارت جمع‌آوری اطلاعات به شکل خاص دارد.

در این تحقیق ۶۷٫۶۵ پاسخ دهندگان پرسش‌نامه تمایل خود را به شرکت در کارگاه و دوره آموزشی تدریس الکترونیکی اعلام کردند، ولی ۶۱٫۸٪ پاسخ‌دهندگان نسبت به موفقیت آموزش برخط ابراز ناامیدی نمودند و ۹۱٫۲٪ روش تدریس سنتی را در ارتباطات آموزشی مناسب‌تر دانستند تنها ۴۷٫۱٪ افراد آمادگی شرکت در کلاس‌های طراحی یادگیری الکترونیکی را اعلام کردند ولی ۸۶٫۸٪ پاسخ دهندگان آموزش برخط را باعث ارتقاء سطح آموزش سنتی در نظر گرفتند. ۶۹٫۱ مدرسان آمادگی و تمایل خود را برای قراردادن محتوای آموزشی خود (با حفظ حقوق مادی و معنوی) در اختیار دیگران و تدریس تحت وب پس از گذراندن دوره آموزشی اعلام کردند.

الگوی تربیت مدرس آموزش زبان به شیوه مجازی (از دور)

با توجه به اصول و مبانی مطرح در آموزش مجازی و تلفیق آن با الگوهای مفهومی مطرح در تربیت مدرس زبان خارجی و شاخص‌های به‌دست آمده از بخش اسنادی، تحلیل یافته‌های مربوط به پیش زمینه‌های لازم برای ارائه طرح و بررسی نحوه نگرش و سطح مهارت‌های لازم برای استفاده از فناوری‌های جدید در آموزش زبان خارجی الگوی تربیت مدرس آموزش مجازی زبان در پنج مرحله ارائه می‌شود.

تعیین و بررسی عناصر لازم در تعیین پیش‌نیازهای اجرای طرح تربیت مدرس آموزش مجازی زبان با الهام از نظریات رزنبرگ (۲۰۰۰)، بروور و همکاران (۱۳۸۲: ۳۰-۶۰)

۱) بررسی سطوح تعلیماتی لازم در زمینه کسب سواد دیجیتالی و کار با ابزارهای آموزش الکترونیکی و مدیریت دوره‌های آموزشی جهت ایجاد و استفاده از محتوای الکترونیکی
۲) بررسی سطح مهارت‌های مطرح در تدریس برخط شامل: مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های جمع‌آوری اطلاعات، مهارت‌های رفتاری و مهارت تحلیل

۳) ایجاد آمادگی ذهنی و عملی در دوره‌های تربیت مدرس آموزش زبان برای شرکت در دوره آشنایی با آموزش مجازی زبان خارجی

۴) آشنا ساختن دانشجویان تربیت مدرس آموزش مجازی زبان با ابزارهای آموزش مجازی زبان خارجی (نرم‌افزارها و برنامه‌های تحت وب)

۵) بررسی منابع و امکانات فناوری موجود در دانشکده‌های زبان خارجی و میزان استفاده از فناوری‌های ارتباطات و یا راهکارهای آموزشی برخط در کلاس‌های آموزش زبان خارجی

۶) مطالعه و تحقیق درباره ارزش کاربردی ابزارهای الکترونیکی و راهبردهای رایج در آموزش برخط زبان در ارائه مجموعه مهارت‌های زبانی

۷) بررسی دیدگاه‌های موجود در زمینه شیوه تربیت مدرس آموزش مجازی زبان خارجی به شکل دوره مستقل، آموزش تکمیلی، آموزش ترکیبی و یا آموزش ضمن خدمت پیش‌بینی عناصر لازم برای کسب موفقیت در دوره‌های تربیت مدرس آموزش مجازی زبان در قالب توسعه مهارت شغلی با توجه به یافته‌های کلرک (۱۹۹۳ و ۲۰۰۰)، فالبا (۱۹۹۸)، گرودین (۱۹۹۴)، گاندر (۲۰۰۴) و خان (۲۰۰۵) شامل:

۱) پیش بینی حمایت‌های لازم در جلب مشارکت اعضای هیئت علمی از طریق مشاوره فردی رو در رو، تبادلات پست الکترونیکی و گفتگوی اینترنتی، کارگاه آموزشی و...

۲) استفاده از تجربیات کشورهای دیگر با برقراری پیوند و منابع ارتباط با استادان مجازی، کاربرد استفاده از اینترنت در روند تدریس، ارزیابی آموزش وابسته به اینترنت، شرکت در جلسات مباحثه الکترونیکی به‌عنوان ابزار تدریس، بررسی مزایا و معایب کلاس‌های مجازی و

....

۳) توانمندسازی پودمانی با ارائه پودمان‌هایی در زمینه

الف) آشنایی با چگونگی مشارکت موثر در مباحث و اجتماعات برخط

ب) چگونگی طراحی تمرینات موثر، به اضافه تکالیف گروهی

ج) چگونگی تدوین تکالیف آموزشی و طرح‌های اجرایی مبتنی بر زندگی واقعی

د) چگونگی تدوین فرصت‌هایی برای ارزیابی شخصی، شامل سئوالاتی با بازخورد، خودآزمایی،

دوره و تحلیل پاسخ‌ها

ه) چگونگی ایجاد شبکه آموزش- یادگیری، ارائه و ارزیابی کنفرانس‌های برخط،

و) آشنایی با روش استفاده از فناوری‌های آموزش از دور موجود در مراکز دانشگاهی، بنیادها و

نظام‌های کتابخانه‌ای و استفاده از عناصری که ناشران برخط ارائه می‌دهند مانند (صدا، تصویر،

CD سی‌دی‌های عکس، بسته‌های آموزشی)

۴) تبدیل مدرسان زبان به متخصص آموزش برخط با استفاده از روش‌هایی چون تعلیم

گروهی، توسعه و تعمیق مهارت‌های برخط و مشاوره فردی و در نظر گرفتن اعضای هیئت علمی

به‌عنوان مشتریان برخط، متخصصان تهیه محتوا و همکار، و تشکیل تیم‌های آموزشی تخصصی

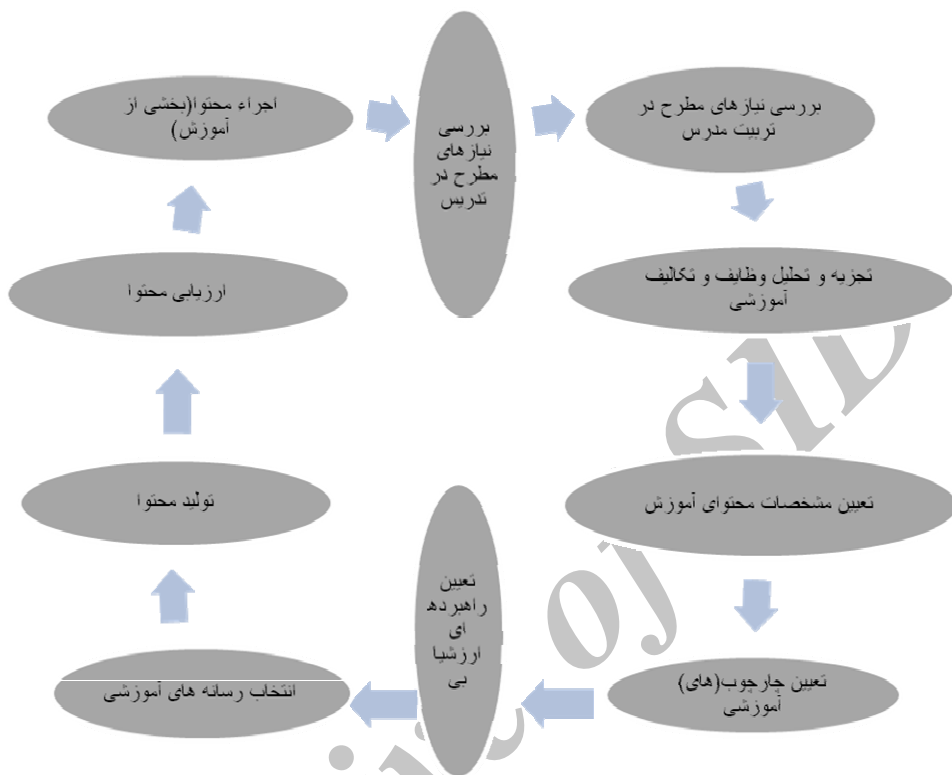
در رشته‌های مختلف آموزش زبان.

۵) ترغیب طراحی آموزش مبتنی بر وظایف ارتباطی در تدوین دوره‌های زبان خارجی برخط.

محقق با الهام از طرح‌های مطرح در دانشگاه‌های مختلف دنیا و مدل خان (۲۰۰۵)، چرخه زیر را

به‌عنوان الگوی کلی طراحی آموزشی قابل انطباق با آموزش الکترونیکی دروس تخصصی

مختلف ارائه می‌دهد.



نمودار ۱. چرخه مهارت‌های لازم برای طراحی یادگیری محتوای تدریس برخط

۶) پرورش توانایی مدرسین در طراحی یادگیری محتوای درسی دوره‌های زبان خارجی برخط به همراه آشناساختن مدرسان زبان با مبانی روان‌شناسی مطرح در یادگیری الکترونیکی و آشناساختن مدرسان زبان با نظریات مطرح در طراحی محتوای درسی آشنا ساختن دانشجویان تربیت مدرس آموزش زبان خارجی با راهبردها و ابزارهای الکترونیکی مورد استفاده در آموزش الکترونیکی زبان با بهره‌گیری از نظریات سیمون (۲۰۰۸)، زندفی (۲۰۰۵) و تسنگ (۲۰۰۹) شامل:

- ۱) آشنایی با برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی آموزش زبان
- ۲) آشنایی با کتاب‌های صوتی قابل اجرا در رایانه، iPod، موبایل و کتاب‌های صوتی - تصویری
- ۳) آشنایی با برنامه‌های رایانه‌ای آموزش زبان مبتنی بر چندرسانه‌ای‌ها و بازی‌های رایانه‌ای آموزشی

- ۴) آشنایی با کلاس‌های آموزش زبان و سایت‌های آموزشی تحت وب در سطوح مختلف
- ۵) آشنایی با استفاده از مجلات تحت وب، استفاده از طرح‌های درسی ارائه شده تحت وب، استفاده از کلاس‌های ضبط شده و ارائه شده تحت وب
- ۶) آشنایی با مشارکت در اجتماعات اینترنتی استفاده از سایت‌های گفتگو، استفاده از ویدئو کنفرانس‌های ضبط شده تحت وب و برنامه‌های شبیه‌سازی شده در زمینه زبان تخصصی
- ۷) آشنایی با استفاده از فرهنگ لغات دیجیتالی، استفاده از مترجم ماشینی تحت وب
- ۸) آشنایی با استفاده از آزمون‌های موجود در زمینه مهارت‌های زبانی ارائه شده تحت وب
- ۹) آشنایی با استفاده از کتابخانه‌های دیجیتالی و مقالات علمی تحت وب و استفاده از کتاب‌های الکترونیکی

آشنا ساختن مدرسان و دانشجویان تربیت مدرس آموزش مجازی با راهبردها و مبانی تدریس بر خط زبان خارجی (تدریس هم زمان و ناهمزمان) با توجه به استانداردهای مطرح شده توسط سازمان یونسکو (۲۰۰۹، ۲۰۰۶) شامل آشنایی با:

- ۱) شیوه‌های تدریس همزمان: آشنایی با شیوه‌های نظرسنجی و رای‌گیری سریع، امکان گفتگو با متخصصان (به شکل باز یا محدود)، ایفای نقش یا نشست گروهی، ایجاد طوفان مغزی، ملاقات‌های اینترنتی گروهی به همراه تفکر و بازتاب نسبت به مسائل، ارائه میزگرد متخصصان و کنفرانس مطبوعاتی، وینار، پخش تحت وب، یا سخنرانی برخط، آزمون‌های همزمان، آموزش نحوه شروع بحث یا فعالیت و حضور در کنفرانس‌های مجازی، بایگانی کردن نوشته‌ها و دوره دروس، یادگیری زبان و تمرین، کسب اطلاعات و سؤال در مورد تمرین‌ها، همکاری‌های بین کلاسی و تدریس گروهی، تعیین ساعت‌های تماس مجازی
- ۲) شیوه‌های تدریس ناهمزمان: آشنایی با چگونگی بازکردن سر صحبت و شیوه بیان انتظارات، چگونگی اداره بحث‌های کلاسی و استفاده از شیوه تامل و بازاندیشی، آشنایی با چگونگی استفاده از منابع اینترنتی، طرح انتظارات از دوره و ارائه پیشنهاداتی در زمینه کسب تجربیات میدانی، کارآموزی و ارائه دیدگاه‌های مشترک، یادگیری موردی، قراردادن دانشجویان به عنوان دوست منتقد در فعالیت‌های دوستانه تحت وب، انتخاب وظیفه‌های آموزشی متنوع برای دانشجویان با قراردادن حق انتخاب و اختیار، تشویق به استفاده از صندوق پیشنهادات بدون اسم، ترغیب دانشجویان به شکار شبکه‌های برخط، استفاده از شبیه‌سازی و بازی برخط، تعیین

ارائه الگویی به منظور برنامه‌ریزی درسی جهت تربیت مدرس

تکالیفی مبتنی بر نوشتن گزارش ویدیویی، ارائه اسناد و برگزاری نمایشگاه اینترنتی کارهای دانشجویان، آموزش و ترغیب دانشجویان به نگارش تاملی و بازاندیشانه (گزارشات کوتاه، دفتر خاطرات روزانه و بلاگ) و شرکت در مذاکرات برخط (مذاکرات الکترونیکی)

آشنا ساختن مدرسان با مبانی شیوه ارزیابی کار استادان مجازی

این بخش با الهام از مدل دانشگاه پارک^۱ کشور آمریکا که توسط مندرناخ^۲ (۲۰۰۵) از گروه روان‌شناسی و سایر همکارانش در گروه زبان انگلیسی و آموزش آن دانشگاه ارائه شد، با توجه به یافته‌های بخش پیمایشی و شرایط کشور بومی سازی شده است.

مرحله اول: مرور دوره آموزشی الکترونیکی قبل از شروع ترم.

در این مرحله مدرسین در زمینه شرح درس، صفحه آغازین (مقدمه) و فضای کلاس مجازی بر مبنای آموزش قبلی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند که شامل: بررسی شیوه خوش آمدگویی، چگونگی ساعات حضور مجازی و مباحث مطرح در کلاس، شرح درس، اطلاعات مربوط به استاد، تعیین ساعات ملاقات گروهی، شرح سیاست‌های آموزشی مورد نظر استاد از جمله روش‌های برقراری ارتباط و نوع ارتباط و تعیین چارچوبی برای مشارکت برخط، سیاست نمره-دهی به کار دانشجو در قبال کسر نمره دیرکرد و نحوه کارگروهی و یا مشارکت در کلاس، تعهد به قبول حفظ امانت و درستی در انجام کارها و حضور در کلاس و اعمال سایر نقطه نظرات مدرس، معرفی خود به همراه ارائه شناسنامه کاری، بیان علایق و نگرش خود نسبت به آموزش می‌شود.

مدتی پس از شروع ترم، دانشجویان در تمام موارد خواسته شده نظر خود را از طریق پرسش‌نامه‌های الکترونیکی مطرح می‌کنند و در زمینه صحت اطلاعات وارد شده توسط استادان و کار ارائه شده از طرف آن‌ها از دانشجویان نظرسنجی می‌شود. در این نظرسنجی شیوه نگارش و وضوح مطالب مطرح شده توسط مدرسان نیز مورد سؤال قرار می‌گیرد.

مرحله دوم: مرور فضا و اجتماعات در طول دوره آموزشی

در این مرحله تعدادی از مهم‌ترین ابزارهای برقراری ارتباط در مباحث آموزشی و شیوه تشکیل دادن اجتماعات کلاسی مورد بررسی قرار می‌گیرند و استادان در زمینه فراهم کردن

1. Park university

2. Mandernach, Donnelly, Dailey & Schulte

فرصت شرکت در بحث‌ها و گفتگوهای کلاسی و هدایت دانشجویان برای دستیابی به مفاهیم کلیدی آموزش بر مبنای تعلیمات قبلی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. نحوه اعلام شروع بحث‌ها، چگونگی شرکت در بحث، تعیین زمان ارسال و گزارشات مربوط به بحث شیوه نمره‌دهی به مشارکت دانشجویان، وضوح کارهایی که دانشجو قبل از شرکت در بحث، هنگام بحث و پس از مشارکت باید انجام دهد و همچنین تمرینات و فعالیت‌هایی که باید انجام دهند، از مباحث اصلی به‌شمار می‌رود.

مرحله سوم: مرور آموزش و رتبه‌بندی تعاملات در طول دوره آموزشی

در این مرحله نقش مدرسان آموزش بر خط در فعال‌سازی و تشویق دانشجویان در شرکت در مباحث کلاس درس و سایر فعالیت‌های برخط به شکل فردی و جمعی دقیقاً مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

مرحله چهارم: مرور چگونگی اجرای شیوه‌های ارزیابی دوره در طول دوره آموزشی

در این مرحله محتوای اصلی مطرح در آزمون‌های ضمن تدریس، توسط مدرسی که محتوای دوره را طرح کرده است با در نظر گرفتن میزان فعالیت و همراهی دانشجویان سنجیده می‌شود.

مرحله پنجم: سنجش فضای دوره آموزشی و مطالب تکمیلی

این مرحله شامل سنجش فضای همکاری، میزان سازگاری افراد و اساتید با یکدیگر، سازماندهی فعالیت‌ها و وضعیت مواد آموزشی مکمل دوره است. نکته مهم در اینجا مرتبط بودن مطالب با محتوای اصلی و تبعیت از اصول طراحی آموزشی برخط است. در این مرحله میزان احترام مدرس به دانشجویان، اشتیاق او به تدریس محتوای آموزشی و ارائه یادگیری فعال، نحوه برخورد او با رفتارها و پاسخ‌های ناخواسته دانشجویان، پاسخ مثبت و ترغیب‌کننده مدرسان به مطالبی که دانشجویان ارسال می‌کنند، میزان دوستانه و فارغ از تهدید بودن جو کلاس و نحوه سازماندهی آموزش و رسیدگی به کارهای دانشجویان و همچنین نوع مطالب تکمیلی از طول مطالب گرفته تا تعیین سطح سختی مطالب، مرتبط و به روز بودن آن‌ها، وضعیت راهنمایی‌های به عمل آمده و تناسب داشتن مراجع اعلام شده و حتی تناسب مطالب با سبک یادگیری دانشجویان دقیقاً سنجیده می‌شود.

مرحله ششم: ارزیابی نهایی کار مدرسین دوره برخط

در این مرحله خلاصه بازخوردهایی سنجیده می‌شود که مدرس برای آسان و قابل درک کردن محتوای دوره طی تعامل با دانشجویان و یا ارزیابی کار آن‌ها ارائه کرده است. مسئول ارزیابی کار استادان در طول ترم طی سنجش‌های هفتگی بازخورد لازم را در اختیار مدرسین قرار می‌دهند تا آن‌ها با دریافت این بازخوردها به اصلاح و تعدیل کار خود پردازند. در ارزیابی نهایی میزان توجه استادان به نکات مطرح شده مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و میزان تاثیرگذاری استادان در تقویت یادگیری نکات اصلی، حرکت استادان در نیل به اهداف آموزشی مطرح در برنامه درسی، میزان آمادگی آموزشی و سازماندهی مطالب، نحوه تنظیم روزانه و هفتگی مطالب، توانایی مدرس در ارائه توضیحات شفاف و موثر، تاکید بر روی نکات اصلی منابع اطلاعاتی، سخنرانی‌ها و مباحث، تمایل استاد نسبت به ارائه معلومات خود در زمینه مربوطه و کمک به دانشجویان در درک مطالب پیچیده و هم‌چنین رسیدگی به تمرین‌ها، فعالیت‌ها و شرکت در بحث‌ها همگی به دقت سنجیده می‌شوند و نظر نهایی در زمینه همکاری بیش‌تر با استاد ارائه می‌شود.

مرحله هفتم: سنجش دیدگاه مدرسان از کار خود

در این مرحله نحوه سازماندهی دوره در زمینه اعمال اهداف یادگیری، ارائه فعالیت، طرح آزمون، برنامه‌ریزی روزانه و هفتگی، ارائه مثال، تصویر، سخنرانی و بحث‌های تکمیلی، استفاده از فیلم و صوت و سایر رسانه‌ها، تدریس مبتنی بر تفکر خلاق و انتقادی، میزان مشارکت در مباحث کلاس و پاسخ به دانشجویان و ابزار مورد استفاده در برقراری ارتباط و نحوه رهبری فردی و جمعی این ارتباط؛ نحوه ارزیابی، ارزش‌گذاری، بازخورد و حفظ فضای کلاسی توسط خود استادان با دقت مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق مشخص ساخت که ایجاد دوره‌های آموزش مجازی زبان خارجی تنها زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که علاوه بر داشتن زیرساخت‌های فنی لازم، اعضاء هیئت علمی دانشگاه نیز آمادگی لازم برای انطباق با این نحوه آموزش را پیدا کرده باشند. در نتیجه با در نظر گرفتن این نکته که اکثریت اعضاء هیئت علمی شاغل در رشته‌های زبان عموماً با

راهبردهای الکترونیکی آموزش زبان خارجی آشنایی کمی دارند و در ضریب سنی ۴۰-۵۰ سال هستند، بهتر است در برنامه‌ریزی آموزشی ایجاد دوره‌های تربیت مدرس آموزش مجازی زبان خارجی دو شیوه در نظر گرفته شود:

۱) ارائه راهبردی کوتاه مدت در قالب برگزاری دوره‌های آشنایی با آموزش الکترونیکی زبان و شیوه‌های آموزش از دور؛

۲) ارائه راهبردی بلند مدت تحت عنوان ایجاد دوره تربیت مدرس آموزش مجازی زبان خارجی در قالب دوره‌های مستقل یا بخش مکمل دوره تربیت مدرس آموزش زبان خارجی. الگوی پیشنهاد شده در این تحقیق می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد تحولی شگرف در دوره‌های تربیت مدرس آموزش زبان و نقطه شروعی برای آشنایی هرچه بیش‌تر مدرسان زبان با شیوه‌های جدید تدریس مبتنی بر فناوری باشد.

منابع

برور، دوژونج، استوت، (۱۳۸۲). "به سوی یادگیری برخط (الکترونیکی)". ترجمه: مشایخ، فریده؛ بازرگان، عباس. نشر آگاه، تهران.

سایت دفتر گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی: www.gostaresh.msrt.ir/frmGrade.aspx

- Axtell, K. (2007). *Teaching teachers to use technology*. New York: Routledge.
- all, D. L. & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: *What is--or might be--the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform?* Educational Researcher, 25(9), 6-8.
- Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1990). *The subject matter preparation of teachers*. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 437-449). New York: Macmillan.
- Borg, s. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. Language Teaching, 36(2), pp.81-109.
- Care, W. D., & Scanlan, J. M. (2001, summer). *Planning and managing the development of courses for distance delivery: Results from a qualitative study*. Online Journal of Distance Learning Administration IV (II) Retrieved 26 October 2003 from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer42/care42.html>
- Chapelle, Carol A. and Jamieson, Joan (2008). *Tips for Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning [with CD]*. 240 pp. Pearson-Longman. White Plains, NY, USA
- Clark, T. (1993). *Attitudes of higher education faculty toward distance education: A national survey*. The American Journal of Distance Education, 7 (2), 19-33.
- Clarke, S. (2000). *Using the Internet: Modern languages*. New York: Pearson Publishing.

- Cochenour, J. J., & Reynolds, C. (1998, March). *Integrating computer technologies in distance learning as part of teacher preparation and inservice: Guidelines for success*. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421096)
- Cochran, K. F., King, R. A., & DeRuiter, J. A. (1993). *Pedagogical content knowledge: An integrative model for teacher preparation*. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Flanders, N; (1970) *Analyzing teacher behavior*; Reading, MA: Addison-Wesley ;
- Gooden, A. R. (1996). *Computers in the classroom: How teachers and students are using technology to transform learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gray, S. (1999). *Collaboration Tools; Syllabus*, January 1999; From: <http://www/elearning post;com/elthemes/LCMS;asp;Internet>; New York: Wiley & Sons.
- Grudin, J. (1994). "Evaluating Opportunities for Design Capture," in T. Moran and J. Carroll (eds.), *Design Rationale: Concepts, Techniques, and Use*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Hardisty, D., & Windeatt, S. (1989). *CALL: Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press .
- Khan, B. (1997). *Web based instruction*. California: Educational Technology Publications.
- Khan, B. (2005). *Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation* . Information Science Publishing.Uk.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1). Retrieved from <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article1.cfm>
- Mandernach, Jean, (2005). *Online Instructors: Mentoring and Evaluation in the Online Classroom* .Department of psychology, Park University Parkville , Missouri.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*. 108(6), 1017-1054. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, "Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World," May 2007, from: <http://www/mla.org/flreport>
- Munter, M. (2006). *Guide to Managerial Communication*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Murray, F. B. (Ed.). (1996). *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (1997). *Technology and the new professional teacher: Preparing for the 21st century classroom* [Electronic version]. Washington DC: Author. Retrieved June 28, 2004, from <http://www.ncate.org/projects/tech/TECH.HTM>
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2001). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education* ([Electronic version]. Washington, DC: Author. Retrieved June 27, 2004, from <http://www.ncate.org/2000/2000stds.pdf>
- National Science Teachers Association. (1999). *NSTA standards for science teacher preparation* [Electronic version]. Arlington, VA: Author. Retrieved June 28, 2004, from <http://www.iuk.edu/faculty/sgilbert/nsta98.htm>

- Park University . (2004). *Online Course Principles and Standards*. Retrieved July 12, 2005 from http://www.park.edu/online/faculty/Best_Practices/principles_and_standards.html.
- Shulman, L. (1992, September-October). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 393-396.
- Simon, Edwige, (2008). Foreign Language Faculty in the Age of Web 2.0. The IT Practitioner's Journal .EDUCAUSE Quarterly, vol. 31, no. 3 (July–September 2008). from: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>
- Sperling, D. (1998). *Dave Sperling's Internet guide*. New York: Pearson Education.
- Szendeffy, J. de (2005). *A practical guide to using computers in language teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press technologies and ELT. Kuala Lumpur: Universiti Malaya, 13-27.
- Taylor, J. C., & White, V. J. (1991, July). *Faculty attitudes towards teaching in the distance education mode: An exploratory investigation*. *Research in Distance Education*, 3(3), 7-11.
- Tseng, J.J. (2009). *Unraveling the Mystery of EFL Teachers' Professional Development in Computer Assisted Language Learning: A Reflective Approach*. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (pp. 4160-4168). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/31310>.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2000). *Teacher's tools for the 21st century: A report on teacher's use of technology* (NCES 2000-102). Jessup, MD: Author .
- UNESCO, (1993). *Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO-UIS, (2006). *International Standard Classification of Education I S C E D 1997; Re-edition, May 2006*. from: www.uis.unesco.org
- UNESCO, (2008). *ICT COMPETENCY STANDARDS FOR TEACHERS; IMPLEMENTATION GUIDELINES*. Printed in the United Kingdom.
- UNESCO, (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Published with support from SIDA/SAREC.
- Warschauer, M. (2001). *On-line communication*. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 207–212). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Westera, W. & Sloep, P. (2001). The future of education in cyberspace. In L. Vandervert & L. Shavinina (Eds), *Cybereducation: The future of long distance learning* . New York: Liebert Publishers.
- Windeatt, S., Hardisty, D., & Eastment, D. (2000). *The Internet: Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, Alison (2005). *Educational Expansion: The Worms in the Apple*. Economic Affairs, Vol. 25, No. 1, pp. 36-40, March 2005. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=682840>